

**Doktori (PhD) értekezés tézisei**

## **Fókuszban az árnyékoktatás**

**Az angol nyelvi árnyékoktatás ellentmondásos szerepe egy északkelet-magyarországi vizsgálat eredményei tükrében**

Hegedűs Gabriella

Témavezető: Dr. habil. Csépes Ildikó



Debreceni Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

Debrecen, 2025

## **Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása**

Az 1989-es rendszerváltás után megnövekedett a nyugati – köztük az angol – nyelvek magas szinten való művelésének igénye, és ezzel egyidejűleg szükségessé vált a nyelvtanítás tantervi szinten való megreformálása. Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozásával további reformokat kellett létrehozni az idegennyelv-oktatásban, mivel az Európai Unió egyik fontos alapelve a többnyelvűség, azaz, hogy idegen nyelveket magas szinten tudjanak művelni az egyes országok állampolgárai. A Közös Európai Referenciakeretben meghatározott, kompetencia alapon való nyelvhasználat elsajátítására nagyszerű teret kínálhatnak a nyelvi órák, ahol a diákoknak különböző kommunikációs helyzetek megoldásán keresztül nyílik lehetőségük véleményük kifejezésére, gondolataik megosztására, miközben társas készségeik is fejlődnek. Ahhoz azonban, hogy a szükséges készségek és kompetenciák fejlődhessenek, a tanári szerep is átalakul a 21. századi osztályteremben, és a korábbi tananyagközpontú órákat fel kell, hogy váltsa a tanulóközpontú tanítás, mely során a nyelvtanár segíti tanítványát, hogy autonóm tanulóvá válhasson (Kálmán, 2019). Ez a megközelítés neveléstudományi szempontból jelentős: a tanár mint autoritatív személy egyre inkább háttérbe lép, és ezzel együtt előtérbe kerül a diák a tanulási folyamatban mint önálló, autonóm személy (Kálmán & Csizér, 2019; Illés, 2019), a saját tanulási folyamatának irányítója, aki gyakran társaival közösen dolgozik adott probléma megoldásán. A NAT -ban is megjelenik az önszabályozó, autonóm nyelvtanulás (Csizér & Öveges, 2020), aminek a jelentősége azonban a neveléstudományi megközelítés mellett nevelésszociológiai szempontból is lényeges, ugyanis a tanulók szocializációja nagyrészt a másodlagos szocializációs szintéren, azaz az iskolában történik. Ugyanakkor Chrappán és Bencze (2020) úgy vélik, hogy az 1989-es rendszerváltás után tantervi szinten történtek ugyan reformálások, gyakorlati szinten elmaradtak. Einhorn (2015) állásfoglalása szintén ez utóbbi eredménnyel cseng össze; a szerző azt hangsúlyozza, hogy az idegennyelv-oktatásban az elmúlt évtizedekben pedagógiai szemléletváltás nem valósult meg és a nyelvtanárok még mindig a humboldti nyelvtanfordítós módszert használják. Talán ez is lehet a magyarázata annak, hogy a NAT-ban megfogalmazott irányelvek ellenére a Eurobarométer (2012, 2018) adatai alapján Magyarországon az idegennyelv-oktatás még mindig elmarad az európai eredményességtől, aminek a megoldása égető problémát jelent. Annál is inkább, mert magyarországi viszonylatban a továbbtanulásnál plusz pontot jelentő nyelvvizsga-bizonyítvány és a megnövekedett számú (emelt szintű) nyelvi érettségire való felkészítés szab keretet az igazolható nyelvtudás feltételeinek, mely pozitív hatással van a tanulók tanulmányi életútjára. Talán nem meglepő – hiszen ahogyan a tömegoktatási rendszer

változtatja az alakját, az árnyékoktatás úgy követi azt (Bray, 2021; Bray & Ventura, 2022; Bray & Hajar, 2023) –, hogy a megnövekedett idegen nyelvtudás iránti igény, valamint az egyre növekvő követelmények eredményeként az elmúlt évtizedekben egyre több nyelvtanuló veszi igénybe a kiegészítő magán nyelvtanítás tevékenységeit. Mindaddig azonban, amíg – ahogyan arra Öveges és Csizér (2018; Csizér & Öveges, 2021) a közoktatásra irányuló felmérésükben felhívják a figyelmet – a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás vizsgaközpontúsága jellemző marad, feltételezhető, hogy az idegennyelvi árnyékoktatás is megőrzi versenyszellemét, és a formális iskolai rendszer keretein belül az idegennyelv-oktatás hatékonyabbá tételének megoldása még várat magára.

Az árnyékoktatás elméleti hátterének feltárására számos kutatás irányult, melyek közül a legfontosabbak a következő területek: az árnyékoktatás fogalmi értelmezése (Bray, 1999; Stevenson & Baker, 1992; Pásku & Münnich, 2000; Gordon Győri, 2008; Ceglédi & Szabó, 2014; Gordon Győri, 2020; Imre, 2020; Zhang, 2020), tehetséggondozás az árnyékoktatásban (Gordon Győri, 2020), formális és informális tanulási formák értelmezése (Setényi, 2020), árnyékoktatás jellegzetességeinek feltárása (Stevenson & Baker, 1992; Bray, 2014; Baker & Le Tendre, 2005; Olaru, 2015; Baker et al., 2001; Schilperoord & Weelden, 2018; Hegedűs, 2021), árnyékoktatásban való részvétel okai (Réti 2009; Hegedűs 2022) társadalmi egyenlőség/egyenlőtlenség (Gordon Győri 2020; Entrich 2018), magánnyelviskolák (Matheidesz et al., 2006; Medgyes, 2011), magánnyelvtanárok képzettségi jellemzői (Bíró, 2020), árnyékoktatás gazdasági megközelítése (Polónyi, 2020), Országos kompetenciamérések és árnyékoktatás viszonylata (Szemerszki, 2020).

Az árnyékoktatásra vonatkozó viták két kérdéskörre irányulnak: az árnyékoktatás fogalmi értelmezése, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek kérdéskörére. Az árnyékoktatás értelmezésében egymásnak ellentmondó vélemények annak tulajdoníthatóak, hogy Bray (1999) úgy véli, három feltétel szükséges az árnyékoktatás megvalósulásához: (1) a formális oktatás vizsgatantárgyaira való irányulás, (2) az iskolai oktatás kiegészítése, (3) minden esetben fizetett magánoktatás formájában valósul meg. Ugyanakkor Kim és Jung (2019) véleménye szerint a tandíjmentes extrakurrikuláris oktatási tevékenység is az árnyékoktatás kategóriájába sorolható. Gordon Győri (2020) leírja, hogy az árnyékoktatás azon iskolán kívüli és tanórán kívüli oktatási formákat foglalja magában, melyek célul tűzik ki a formális állami tanterv kiegészítését (Gordon Győri, 2020), ugyanakkor a szerző alapvető feltételnek tartja azt, hogy az árnyékoktatásnak intézményesített formában kell megvalósulnia (2024). Emellett a szerző úgy véli, az árnyékoktatás olyan tehetséges tanulók akadémikus tudását hivatott fejleszteni, akik magas színvonalú egyetemeken szeretnék felsőoktatási tanulmányaikat folytatni. Így az

árnyékkoktatás feladata, hogy ezt a fajta akadémiai előkészítést végezze (Matsumura, 2016), s ebből a szempontból nézve tehetséggondozó szereppel bír. Ezek alapján elgondolkodtató, hogy az árnyékkoktatás fogalmi meghatározása mennyire egységes és konzisztens, hiszen a különböző definíciók eltérő kritériumokat hangsúlyoznak, ami megnehezíti a jelenség átfogó vizsgálatát és társadalmi hatásainak értékelését.

A fogalmi értelmezés mellett maga az árnyékkoktatás mint jelenség legitimitása szintén vita tárgyát képezi, ugyanis a szakirodalmat tanulmányozva felmerül a kérdés, hogy az árnyékkoktatás milyen hatással van a társadalmi esélyekre és egyenlőségre. Míg Bourdieu (1998) tőkeelmélete alapján az árnyékkoktatás hozzájárul a társadalmi olló nagyobbodásához, ezzel növelve az oktatási egyenlőtlenségeket, Entrich (2018) álláspontja az, hogy az árnyékkoktatás nem feltétlenül eredményezi az egyenlőtlenség növekedését. Ugyanis a szerző szerint az árnyékkoktatás lehetővé teszi a diákok számára, hogy leküzdjék hátrányaikat, és hogy több lehetőség legyen elérhető számukra az oktatásban.

Mind a nemzetközi, mind a magyar nyelvű szakirodalom áttekintése során kirajzolódik az a hiátus, mely az idegennyelvi képzések tekintetében fogalmazható meg: míg az akadémiai tantárgyakra irányuló árnyékkoktatás kutatásban bőséges szakirodalom áll rendelkezésünkre, kifejezetten az angol mint idegennyelvi kiegészítő árnyékkoktatást feltáró tanulmányok száma csekély.

Az 1. táblázat a kutatásban vizsgált fogalmakat, dimenziókat és indikátorokat foglalja össze. Kutatásunk fókuszának központi fogalma az *árnyékkoktatás*; az alábbi két fő fogalomra építve vizsgáljuk az idegennyelvtanulás és az árnyékkoktatás összefüggéseit: az *oktatás szinterei*, melynek összetevői az iskolai formális oktatás és az angol nyelvi árnyékkoktatás, valamint a *nyelvtanulás aktorai* - a nyelvtanuló és nyelvtanár -, mint a nyelvoktatás folyamatának központi szereplői. Az oktatás szinterei fogalomkörben a formális oktatás során az alábbi dimenziók mentén végzünk elemzéseket: a formális oktatásban (1) az intézmény szintje, azaz középiskolai vs. egyetemi szint vonatkozásában, (2) az intézmény fenntartója, azaz állami vs. egyházi fenntartású gimnázium, (3) az iskola kompozíciója, azaz milyen típusú településen található az iskola telephelye, valamint (4) a társas támogatottság, azaz a közösség szerepe, annak mérésére, hogy az iskolában milyen fajta segítségre számíthat a tanuló a nyelvtanulás során. A nyelvtanulás fogalomkörben az alábbi dimenziókban végzünk vizsgálatokat: a nyelvtanuló mint aktor vonatkozásában a (1) árnyékkoktatásban való részvételi arány, (2) a nyelvtanulók célorientáltsága, (3) a nyelvtanulók eredményessége, ami jelen kutatásban a sikeres nyelvvizsga letételét jelenti, (4) a környezet hatása, valamint (5) a nyelvtanuló énhatékonysága. A

nyelvtanárra irányulóan megvizsgáljuk, hogy (1) a nyelvtanuló kap-e segítséget iskolai nyelvtanárától, valamint (2) biztosítja-e az egyéni haladási tempót a nyelvtanuló számára.

**1. táblázat: A kutatásban vizsgálni kívánt fogalmak, dimenziók és indikátorok**

			Dimenziók	Indikátorok
OKTATÁS SZÍNTEREI	Iskolai formális oktatás	Intézmény	intézmény szintje: középiskola-egyetem intézmény fenntartója intézmény telephelye	<i>Egyetemista vagy középiskolás vagy? Állami vagy egyházi fenntartású középiskolába jársz? Milyen típusú településtípuson található iskolád?</i>
		Társadalmi tőke	társas támogatottság	<i>Kapsz-e segítséget a nyelvtanulásban osztálytársaidtól, nyelvtanárodtól?</i>
	Tágabb értelemben vett árnyékoktatás	Térítésmentes oktatás	árnyékoktatás típusa	<i>Milyen típusú térítésmentes foglalkozásra jársz?</i>
		Térítés ellenében történő oktatás	az árnyékoktatás - formája - eredményessége - énhatékonyságra gyakorolt hatása	<i>Milyen típusú magánórára jársz? Van-e nyelvvizsgád? énhatékonyság skála: tanulói kérdőív Likert skála 1-5</i>
NYELVTANULÁS AKTORAI	Nyelvtanuló	Kulturális tőke	anya végzettsége település típusa	<i>Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége? Milyen típusú településen élsz?</i>
		Anyagi tőke	anyagi tőkeindex	<i>objektív anyagi javak</i>
		Egyéni változók	tanuló neme célorientáltság	<i>Mi a nemed? Milyen célból tanulsz angolul?</i>
	Nyelvtanár	Alkalmazott módszerek	egyéni haladási tempó	<i>Nyelvtanítási módszer dimenzió (17., 18. item); és A nyelvtanár motivációs hatása dimenzió (54. item), tanulói kérdőív Likert skála 1-5</i>
		Támogatás	nyelvtanulásban való segítségnyújtás	<i>Kapsz-e segítséget a nyelvtanulásban iskolai nyelvtanárodtól?</i>

## **Az alkalmazott módszerek vázolósa**

Jelen disszertáció problémakörét az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók jellegzetességeinek összefüggésében vizsgáljuk. Kutatásunk egyben újszerű és hiánypótló, mivel tudomásunk szerint korábban nem történtek még magyarországi elemzések a kiegészítő magán angol nyelvű árnyékkoktatás viszonylatában. Empirikus kutatásunkban az árnyékkoktatás fogalmának értelmezését a magán nyelvoktatásban kínált kurzusok szemszögéből vizsgáljuk. Az árnyékkoktatás kifejezést a Bray-i (1999) értelemben véve tárgyaljuk, mely alapján a tanulási tevékenységnek három feltételnek kell megfelelnie ahhoz, hogy az árnyékkoktatás megvalósuljon: (1) magánúton megvalósuló oktatási tevékenységekre utal (azaz az osztálytermen kívüli kiegészítő oktatásra, amely egyénileg, kis csoportokban, osztály szinten előfordulhat, tantermekben és nagy előadótermekben), (2) kiegészíti a formális iskolarendszer tananyagát, valamint (3) tandíj ellenében történik.

Kutatásunk célja az, hogy rávilágítsunk, milyen társadalmi-gazdasági sajátosságok jellemzik az idegennyelvi árnyékkoktatásban részt vevő 11-12. osztályos nyelvtanulókat és elsőéves egyetemista hallgatókat. Kutatásunk elsősorban közoktatási relevanciával bír, hiszen jellemzően a középiskolai korosztály vesz részt árnyékkoktatásban. Ugyanakkor a középiskolai korosztály mellett azért tartottuk fontosnak az elsőéves egyetemisták bevonását a vizsgálatba, mert Silova et al. (2006) rámutatnak arra, hogy ez a korosztály még viszonylag könnyen vissza tud emlékezni középiskolai tanulmányaira. Kutatásunkban választ keresünk arra a kérdésre, hogy milyen összefüggések mutathatóak ki a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai háttérére és az árnyékkoktatásban való részvétel jellemzői között. Olyan összefüggésekre fókuszálunk, mint a nyelvtanuló neme, családjának kulturális és anyagi tőkéje, a nyelvtanuló árnyékkoktatásban való részvételének jellemzői. Kutatásunkban arra is keressük a választ, hogy a mintában szereplő nyelvtanulók milyen céllal és eredményességgel vettek részt az angol nyelvi árnyékkoktatásban. Emellett megvizsgáljuk, hogy tapasztalható-e összefüggés a nyelvtanuló angol nyelvi árnyékkoktatásra vonatkozó célkitűzései és a nyelvtanulás eredményessége, valamint a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai státusza, illetve az oktatás színtere között. Ezek után azt elemezzük, hogy tapasztalható-e kompenzáló erő, és ha igen, milyen fajta az eltérő kompozíciójú gimnáziumokban az eredményesebb nyelvtanulás előmozdítása érdekében. Végül arra keressük a választ, hogy az énhatékonyság milyen összefüggést mutat az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel eredményessége és a nyelvtanuló szocioökonómiai háttéré között.

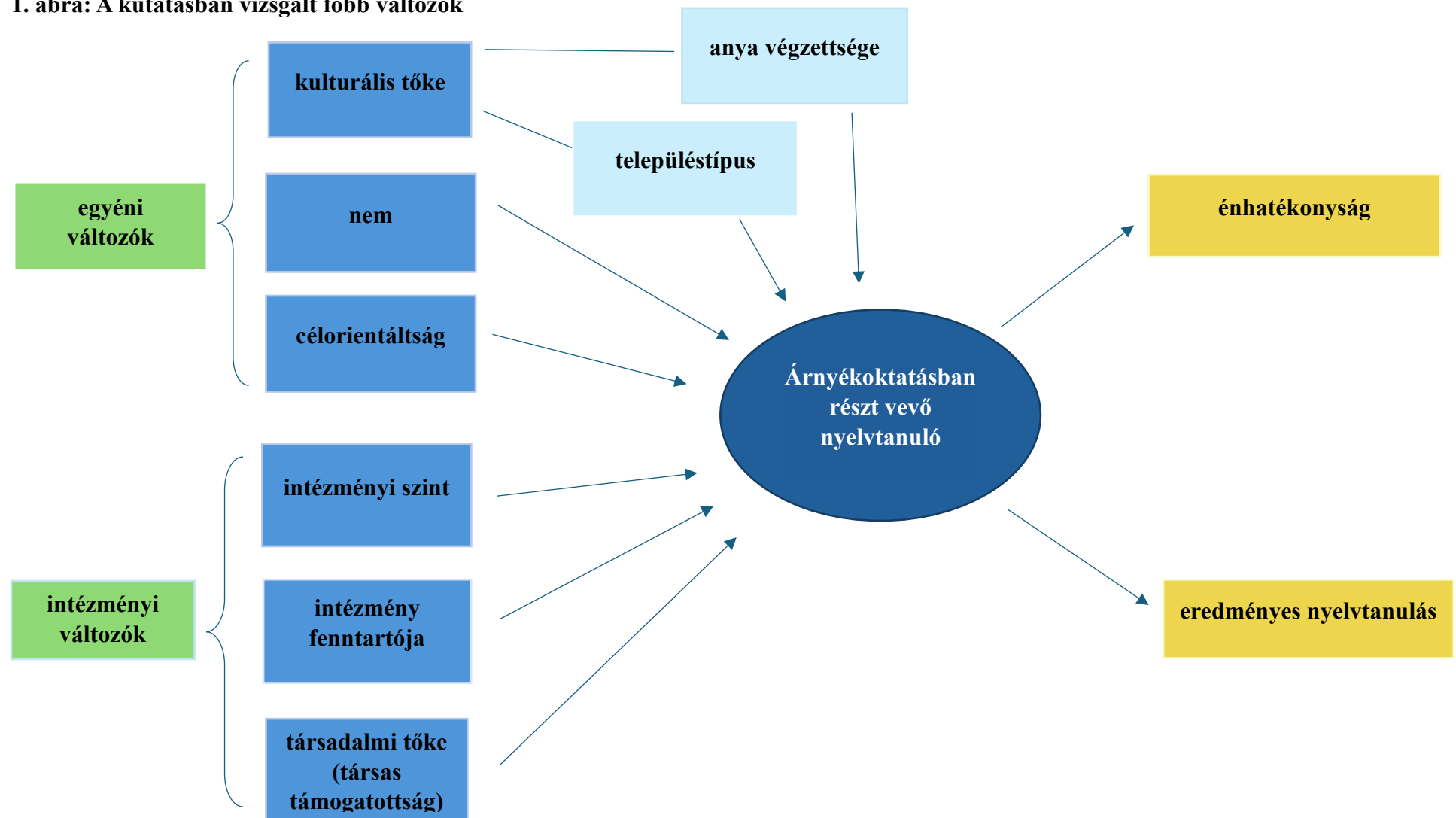
Kutatási kérdéseink megválaszolása céljából szekvenciális feltáró, kevert módszerű modellt alkalmaztunk (Creswell, 2012), amely modell lehetőséget nyújt a kutató számára a kvalitatív és kvantitatív adatok kevert módon való felhasználására, két vagy több fázisban. Az első, kismintás kvalitatív vizsgálatunk célja az volt, hogy alapjául szolgáljon kvantitatív kutatásunk mérőeszköze, a kérdőív elméleti háttérének összeállításához. Kutatási kérdéseinket három fő terület köré csoportosítottuk a kvalitatív vizsgálat során:

- Melyek a diákok magánoktatást igénybe vevő okai és motivációi?
- Melyek a diákok és szüleik magántanárral szemben támasztott elvárásai?
- A magánoktatásnak milyen hatásai vannak a diákok jövőbeli terveire és eredményességére?

Kvantitatív kutatásunk során saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk mérőeszközként, mely két részből áll. Az első részt a társadalmi háttérváltozók feltárására vonatkozó kérdések és általános nyelvtanulással kapcsolatos kérdések alkotják. A második részt Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljére, illetve Kuhl (1984) önszabályozó elmélete alapján az alábbi tíz, nyelvtanulásra irányuló dimenzió alapján konstruáltuk. A *nyelvtanítás módszere, egyéni tanulói különbségek* (differenciálás), *tanár motivációs hatása* és a *környezet hatása* dimenziók a kvalitatív kutatás első fókuszpontjára, a motivációk és okok fókuszpontra épülve jöttek létre. A kvantitatív kutatás nyelvvizsgára vonatkozó *célkitűzések, énhatékonyság, nyelvtanulói tapasztalat* és *nyelvtanulói meggyőződés* dimenziói a kvalitatív kutatás hozzáadott érték fókuszpontja alapján lettek konstruálva. A kvalitatív kutatás harmadik fókuszpontjára, a társadalmi mobilitás fókuszpontra a kvantitatív kutatás *interkulturális kapcsolatok* és *nemzetközi célkitűzések* dimenziói épülnek.

Az énhatékonyság dimenzió Piniel és Csizér (2013, 25. o.) felméréséből tartalmaz adaptált itemeket (SE1-SE6 itemek), míg a tanár motivációs hatása dimenzió a (Kálmán 2016) kvantitatív kutatásának mérőeszközéből került adaptálásra. A dimenziók itemei az Ericsson és Simon által leírt (1993) 'think aloud' (hangos gondolkodás) technikával, valamint három pilot mérésen keresztül kerültek tesztelésre és javításra. A kérdőív fejlesztése szakértő kutató irányításával és támogatásával történt, és három alkalommal végeztünk pilot mérést a kérdőív fejlesztése érdekében.

1. ábra: A kutatásban vizsgált főbb változók



Az 1. ábra alapján látható, hogy kutatási célunk megvalósítása érdekében az *árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulót* középpontba állítva, kétirányú elemzést folytattunk: egyrészt az árnyékoktatásra ható *egyéni-*, illetve *intézményi változók* mentén végeztünk elemzéseket, másrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy az árnyékoktatás milyen hatást mutat a nyelvtanulók *eredményességére és énhatékonyságára*. Az egyéni változókat a kulturális tőke, a nyelvtanuló neme és célorientáltsága változók alkották. A kulturális tőkét az anya iskolázottsága és a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa képezte. Az intézményi változók mint az oktatás szintere három mutatóból áll: (1) az eltérő oktatási szint, – azaz gimnázium és egyetem –, (2) az intézmény fenntartójának típusa – azaz egyházi és állami fenntartású gimnázium –, és (3) a nyelvtanuló társadalmi tőkéje. A társadalmi tőkét a társas támogatottság alapján mértük: megkérdeztük a nyelvtanulókat, hogy kitől számíthattak segítségre a környezetükben. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert kíváncsiak voltunk, hogy tapasztalható-e kompenzáló erő, és ha igen, milyen típusú kompenzáló mechanizmusok működnek az eltérő kompozíciójú gimnáziumokban a társadalmi tőke alapján. Végül arra kerestük a választ, hogy az árnyékoktatás milyen hatással van a nyelvtanuló énhatékonyságára és eredményességére. Az énhatékonyságot a kvantitatív mérőeszköz énhatékonyság dimenzió itemei mentén mértük, míg az eredményességet a nyelvvizsga bizonyítvány meglétében határoztuk meg.

Kvantitatív kutatási kérdéseink:

KK1.: Kik veszik igénybe a térítés ellenében történő (árnyékoktatás), valamint térítésmentes nyelvtanulási tevékenységeket?

H.1.1.: A nyelvtanulók magasabb arányban vesznek részt a térítés ellenében történő oktatásban végzett tevékenységekben (árnyékoktatásban), mint a térítésmentes tevékenységekben.

H.1.2.: Árnyékoktatásban elsősorban azok a vármegyeszékhelyen élő lány nyelvtanulók vesznek részt, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

KK2.: Milyen célkitűzések és eredményesség jellemzi azokat a nyelvtanulókat, akik az árnyékoktatásban részt vesznek?

H.2.1.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók elsősorban a nyelvvizsgára való felkészülés céljából veszik igénybe az angol nyelvi árnyékoktatást (Réti, 2009).

H.2.2.: Az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók feltételezhetően célorientáltabbak, mint azok a társaik, akik nem vettek részt árnyékoktatásban.

H.2.3.: Valamennyi településtípuson a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei eredményesebb nyelvtanulók és magasabb arányban rendelkeznek nyelvvizsgával (Imre, 2015).

KK3.: Milyen különbségek figyelhetők meg az árnyékkoktatást igénybe vevő tanulók között, akik eltérő oktatási szintekhez (középsiskola vs. egyetem) illetve eltérő szektorokhoz (állami vs. egyházi fenntartású intézmények) köthetők?

H.3.1.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók oktatási szinttől és szektortól függetlenül többségében magántanárnál való nyelvi képzésben vettek részt.

H.3.2.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók többségükben mindkét szektorban elsősorban nyelvvizsga megszerzése céljából vették igénybe az árnyékkoktatást.

H.3.3.: Az állami fenntartású gimnáziumokba járó nyelvtanulók eredményesebbek, mint a felekezeti gimnáziumokban tanuló nyelvtanulók.

KK4.: Milyen hatása van a társas támogatottságnak az árnyékkoktatásban való részvételre és eredményességre?

H.4.: Feltételezzük, hogy az egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói magasabb társadalmi tőkével rendelkeznek, ami miatt az árnyékkoktatásban való részvétel kisebb arányú lehet, és az eredményességre is pozitívan hat.

KK5.: Milyen összefüggés van a nyelvtanulók énhatékonysága és az árnyékkoktatásban való részvétel között?

H.5.: Feltételezzük, hogy az árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók magasabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint társaik.

### **Az eredmények tézisszerű felsorolása**

Disszertációnk **első** hipotézisében feltételezéseink arra irányultak, hogy milyen összefüggés van a nyelvtanulók kulturális-, és anyagi tőkéje, valamint nemi eloszlása alapján az árnyékkoktatásban és térítésmentes iskola utáni tevékenységekben való részvételi arányok között. *Feltételeztük, hogy a nyelvtanulók magasabb arányban vesznek részt a térítés ellenében történő oktatásban végzett tevékenységekben (árnyékkoktatásban), mint a térítésmentes tevékenységekben (H.1.1.). Feltételeztük, hogy árnyékkoktatásban elsősorban azok a vármegyeszékhelyen élő lány nyelvtanulók vesznek részt, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik (H.1.2.).*

Megállapítottuk, hogy mind a térítésmentes tevékenységekben, mind az angol nyelvi árnyékkoktatásban alacsonyabb számban vannak jelen az alacsonyabban képzett anyák gyermekei, és a fizetett tevékenységben való részvételre is elsősorban az anya legmagasabb

iskolai végzettsége mint kulturális tőkeforrás van hatással, és kisebb jelentőséggel bírt a családok anyagi tőkeforrása. Feltételezésünkkel egyezően az árnyékoktatásban részt vevő diákok többségében lány tanulók. Összességében a fiúk valóban alacsonyabb arányban vettek részt nem-formális tanulási tevékenységekben, ugyanakkor kutatásunk fontos eredménye, hogy valamennyi, árnyékoktatás keretein belül történő nyelvtanulási tevékenységben részt vevő tanuló édesanyja szignifikánsan magasabb arányban rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Megvizsgáltuk, hogy a nemi eloszlás és a tanuló édesanyjának végzettsége között van-e összefüggés. Eredményeink alapján elmondható, hogy a felsőfokú végzettség pozitívan hat a nemi eloszlásra, azaz amennyiben a nyelvtanuló édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett, az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók között hasonló arányban voltak jelen a fiú és lány tanulók. Továbbá eredményeink azt igazolták, hogy jellemzően valóban a felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák gyermekei vettek részt árnyékoktatásban, abban az esetben, amennyiben vármegyeszékhelyen éltek és vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumba jártak, azaz az eleve magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező nyelvtanulók esélyeit növelte az árnyékoktatás.

1.tézis:

Megállapíthatjuk, hogy a demográfiai háttértényezők közül az anya iskolai végzettsége, mint kulturális tőkeforrás volt meghatározó, mivel mind a térítésmentes tevékenységekben, mind az angol nyelvi árnyékoktatásban alacsonyabb számban voltak jelen az alacsonyabban képzett anyák gyermekei, és a fizetett tevékenységben való részvételre is elsősorban az anya legmagasabb iskolai végzettsége mint kulturális tőkeforrás volt hatással, míg kisebb jelentőséggel bírt a családok anyagi tőkeforrása. Megállapítjuk, hogy míg az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók többségében jobb szocioökonómiai státusszal rendelkező lánytanulók, a felsőfokú végzettségű anyák lány- és fiúgyermekei hasonló mértékben vettek részt angol nyelvi árnyékoktatásban. Továbbá megállapítjuk, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban szignifikánsan a vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumokban tanuló diákok vesznek részt, akiknek édesanyja felsőfokú végzettségű. Első hipotézisünk teljes mértékben beigazolódott.

**Második hipotézisünkben** a kiegészítő magán nyelvoktatásban való tanulók célkitűzései és eredményességük összefüggéseire fókuszáltunk. *Feltételeztük, hogy a nyelvtanulók elsősorban a nyelvvizsgára való felkészülés céljából veszik igénybe az angol nyelvi árnyékoktatást (Réti 2009) (H.2.1.). Továbbá feltételeztük, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő*

*nyelvtanulók cél-orientáltabbak, mint azok a társaik, akik nem vettek részt angol nyelvi árnyékoktatásban (H.2.2.). Feltételezésünk szerint valamennyi településtípuson a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei eredményesebb nyelvtanulók, azaz magasabb arányban rendelkeznek nyelvvizsgával (Imre 2015) (H.2.3.).* Leíró statisztikai próba alkalmazásával megállapítottuk, hogy a nyelvtanulók túlnyomórészt valóban a nyelvvizsgára való felkészítés céljából fordultak magántanárhoz. Emellett fontosnak tartották továbbtanulási aspirációik növelését, valamint a személyre szabott oktatás iránti igényt (Hegedűs 2021). Eredményeink alapján az angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevő nyelvtanulók jóval céltudatosabb nyelvtanulói csoportot alkotnak, mint azok a nyelvtanulók, akik nem vettek részt árnyékoktatásban. Faktorelemzés segítségével megvizsgáltuk, milyen mintázat jellemzi a nyelvtanulókat célkitűzéseiket illetően, és három csoportot azonosítottunk be: a nemzetközi-orientáltság, pályaválasztási-orientáltság és nyelvvizsga-orientáltság faktorcsoportokat. A nem-paraméteres Kruskal-Wallis próba arra mutatott rá, hogy az árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók két esetben rendelkeztek magasabb cél-orientáltsággal, mint az angol nyelvi árnyékoktatásban részt nem vevő társaik: a nyelvvizsga-orientáltság és a pályaválasztás-orientáltság faktorcsoportok esetében.

Feltételezésünk szerint az árnyékoktatásban való részvételi eredményességre meghatározó erővel bír a nyelvtanuló kulturális tőkéje. Annak vizsgálatára, hogy a különböző háttérváltozók – mint az anya legmagasabb végzettsége és a nyelvtanuló lakóhelyének településtípus – milyen mértékben vannak hatással az árnyékoktatásban való eredményességre, keresztábrás elemzést folytattunk, majd eredményeinket normalitás teszt végzése után binomiális logisztikus regressziós modell felállításával teszteltük. Mind a kétváltozós, mind a logisztikus regresszió elemzés eredményei során feltételezéseink beigazolódtak, ugyanis valóban az anya iskolai végzettsége bizonyult meghatározónak az árnyékoktatásban részt vevő tanulók nyelvvizsga eredményességére. Míg a lakóhely szerinti településtípus közötti hátrányok nem tűntek el és a megyeszékhelyen élő, felsőfokú képzettséggel rendelkező anyák gyermekei szignifikánsan magasabb arányban szereztek nyelvvizsgát, mint a kisebb településeken élő nyelvtanulók, valamennyi településtípus esetében azok a nyelvtanulók voltak eredményesebbek, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett.

## 2. tézis

Megállapítottuk, hogy a nyelvtanulók elsősorban a nyelvvizsgára való felkészülés céljából vették igénybe az angol nyelvi árnyékoktatást. Az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók céltudatosabbak, mint azok a társaik, akik nem vettek részt árnyékoktatásban. Eredményeink alapján megállapítható, hogy

valamennyi településtípuson az anyák iskolázottsága meghatározónak bizonyult a nyelvtanulói eredményesség tekintetében. Megállapítjuk, hogy míg a vármegyeszékhelyen élő tanulók szignifikánsan magasabb arányban tettek szert nyelvvizsgára, mint a nem vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulók, a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusától függetlenül a felsőfokú végzettségű anyák angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő gyermekei eredményesebb nyelvtanulók és magasabb arányban rendelkeznek nyelvvizsgával. Második hipotézisünk beigazolódott.

**Harmadik hipotézisünkben** az intézményi szintre – azaz középiskolai és egyetemi szintre – fókuszálva állítottunk fel két alhipotézist. H.3.1. alhipotézisünkben *feltételeztük, hogy mind a középiskolások (állami és egyházi fenntartású gimnáziumok tanulói hasonlóképpen), mind a felsőoktatási hallgatók többségében magántanárnál való nyelvi képzésben vettek részt.* H.3.2. alhipotézisünkben *feltételeztük, hogy a nyelvtanulók az oktatási szinttől és szektortól függetlenül azért vették igénybe az angol nyelvi árnyékoktatást, mivel a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzését tűzték ki célul.* Emellett H.3.3. alhipotézisünkben *feltételeztük, hogy az állami fenntartású gimnáziumokba járó nyelvtanulók eredményesebbek, mint a felekezeti gimnáziumokban tanuló nyelvtanulók.* Elemzésünkben az oktatás színterére fókuszáltunk, és megvizsgáltuk, hogy a középiskolai tanulók és elsőéves egyetemista hallgatók az árnyékoktatás mely típusát veszik igénybe. Emellett arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvtanulók célkitűzései és eredményessége alapján tapasztalható-e különbség a két tanulói csoport nyelvtanulási jellemzői között. Hipotézisünk tesztelésére leíró statisztika, Pearson Khi négyzet próba, faktorelemzés és normalitás vizsgálat elvégzése után binomiális regressziós elemzéseket végeztünk. Leíró statisztika alkalmazása során sem az intézmény szintjét, sem fenntartóját tekintve nem találtunk különbséget azzal kapcsolatban, hogy a nyelvtanulók milyen arányban és milyen céllal vettek részt angol nyelvi árnyékoktatásban, azaz többségében a magasabb kulturális tőkével rendelkező nyelvtanulók elsősorban nyelvvizsga megszerzése céljából vették igénybe az árnyékoktatást. Eredményeink azt mutatják, hogy az elsősorban magántanárral történő tanulásban nyelvvizsgázási céllal és a továbbtanulással kapcsolatos célkitűzések valamennyi item esetében a középiskolások számára jóval magasabb értékkel bírtak, mint az egyetemisták számára. A nem-paraméteres Mann-Whitney próba szintén ezt az eredményt igazolta, ugyanakkor fontos kiemelnünk, hogy nem csupán az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő középiskolások rendelkeztek magasabb szintű pályaválasztás-orientáltság és nyelvvizsga-orientáltság célkitűzésekkel, hanem a teljes minta tekintetében is hasonló eredményeket kaptunk.

Végül binomiális regresszió alkalmazásával a teljes gimnáziumi mintát tekintve ellenőriztük a háttérváltozók hatását az eredményesség megjósolhatóságára, a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa, az édesanya legmagasabb végzettsége és a gimnázium fenntartójának bevonásával. Valamennyi változó szignifikáns hatással volt a nyelvtanuló nyelvvizsga eredményességére. A vármegyeszékhelyen élő, állami gimnáziumba járó nyelvtanulók, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett, jóval nagyobb valószínűséggel tettek szert középfokú nyelvvizsgára, mint az egyházi fenntartású gimnáziumokban tanuló diákok.

Eredményeink arra mutattak rá, hogy míg a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa által generált hátrányok eltűntek a magánórán való részvételi arányokat illetően, a településtípus nem mutatott szignifikáns összefüggést az eredményességgel. Ugyanakkor az anya felsőfokú végzettsége továbbra is meghatározónak bizonyult, és tovább növelte az eleve jobb kulturális tőkével rendelkező középiskolás nyelvtanulók esélyeit. Harmadik kutatási kérdésünkre felállított alhipotéziseink teljes mértékben beigazolódtak.

### 3. tézis

Megállapítjuk, hogy mind a középiskolások (állami és egyházi fenntartású gimnáziumok tanulói egyaránt), mind a felsőoktatási hallgatók többségében magántanárnál folytatott nyelvi képzésben vettek részt. Az egyetemista hallgatók nagyobb arányban tettek szert nyelvvizsga-bizonyítványra, mint a középiskolás nyelvtanulók. Mindkét csoportban azok a nyelvtanulók eredményesebbek, akik részt vettek angol nyelvi árnyékoktatásban; az eredményességre elsősorban az anya felsőfokú végzettsége van pozitív hatással. Harmadik hipotézisünk beigazolódt.

**Negyedik hipotézisünkben feltételeztük, hogy az egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói magasabb társadalmi tőkével rendelkeznek, ami miatt az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel kisebb arányú lehet, és ez az eredményességre is pozitívan hat.** Arra voltunk kíváncsiak, hogy az alacsonyabb társadalmi kompozíciójú gimnáziumok hogyan tudnak hozzájárulni ahhoz, hogy leküzdjék a családok szocioökonómiai háttéréből adódó hátrányaikat, azaz milyen kompenzáló erővel rendelkeznek (Engler 2020). Ennek vizsgálatára a társadalmi tőke mint a nyelvtanuló környezetében lévő tőkeforrásra fókuszáltunk, a tanulónak nyújtott segítség formájában. A teljes gimnáziumi mintát vizsgálva, a kereszttáblás próba alkalmazásával arról kaptunk képet, hogy mind az állami, mind a felekezeti szektorban a nyelvtanulók legnagyobb mértékben iskolai nyelvtanáruk segítségére, emellett családjaik, barátaik és osztálytársaik támogatására számíthattak a nyelvtanulásban. Ugyanakkor a

felekezeti fenntartású gimnáziumokban a nyelvtanulók szignifikánsan magasabb arányban kaptak segítséget a családjuktól, mint az állami fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói. Összességében elmondható, hogy a felekezeti gimnáziumok tanulói nagyobb mértékű társas támogatásra számíthattak osztálytársaiktól is.

A társas támogatottság mellett arra fordítottuk figyelmünket, hogy a nyelvtanárok hogyan tudják megvalósítani a nyelvtanuló támogatását a nyelvóra keretein belül, ezért az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő gimnáziumi tanulókra fókuszálva az egyéni tanulási tempó megvalósulását vizsgáltuk. Eredményeink alapján az állami fenntartású gimnáziumba járó tanulók kevésbé voltak elégedettek az iskolai oktatás tempójával, mint felekezeti gimnáziumba járó társaik, ami hozzájárulhatott ahhoz, hogy igénybe vették az angol nyelvi árnyékkoktatást.

#### 4. tézis

Megállapítjuk, hogy az alacsonyabb státusú szülői kompozíció ellenére az egyházi fenntartású gimnáziumok magasabb társadalmi tőkével rendelkeznek. A közösség által való támogatottság – ami ugyan hozzájárult egy személyre szabottabb oktatási folyamathoz –, nem fejtett ki pozitív hatást sem az árnyékkoktatásban való részvételi arányokra, sem a nyelvtanuló eredményességére. Negyedik kutatási kérdésünkre felállított alhipotéziseink részben igazolódtak be.

**Ötödik hipotézisünkben feltételeztük, hogy az árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók magasabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint társaik.** Mann-Whitney próba alkalmaztunk a kutatásunk alapját képező háttérváltozók – azaz az iskola fenntartója, az intézményi szintje, az anya legmagasabb végzettsége, a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa, az oktatás színterének telephelye, valamint a nyelvtanuló énhatékonysága között. Eredményeink arra világítottak rá, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók énhatékonysága kismértékű növekedést eredményezett azokkal a nyelvtanulókkal összehasonlítva, akik nem vettek részt árnyékkoktatásban. Az oktatás színtere és a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai háttere befolyásolta a nyelvtanuló énhatékonyságát, és ezzel együtt nyelvtanulási eredményességét. A nyelvtanuló neme, édesanyjának legmagasabb végzettsége, lakóhelyének településtípusa, intézményének településtípusa, intézményi fenntartójának típusa változók bevonásával kutatási eredményeink arra mutattak rá, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatást igénybe nem vevők esetében – kivéve a fenntartót – valamennyi háttérváltozó szignifikáns hatással volt. Ez azt jelenti, hogy magasabb énhatékonysággal rendelkeztek a vármegyeszékhelyen élő, vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumba járó, felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák fiú gyermekei. Az angol nyelvi árnyékkoktatás két esetben bírt

kompenzáló erővel: a tanuló neme és az intézmény településtípusa esetében, azaz amennyiben a nem vármegyeszékhelyen élő lány tanulók magántanárhoz jártak, lehetőségük volt a vármegyeszékhelyen élő fiúkhoz hasonló éhatékonyságot szerezni. Ugyanakkor kutatásunk kiemelendő eredménye, hogy az angol nyelvi árnyékkutatásnak kizárólag a felsőfokú végzettségű anyák esetében volt kompenzáló szerepe az éhatékonyságra. Az éhatékonyság meghatározónak bizonyult az eredményességben, ugyanis a Mann-Whitney próba alapján mind az árnyékkutatásban részt vevő, mind a részt nem vevő nyelvtanulók esetében a magasabb éhatékonysággal rendelkező nyelvtanulók voltak eredményesebbek. Kutatásunk fontos eredménye, hogy – várakozásunkkal szemben – az angol nyelvi árnyékkutatás nem mutatott jelentős korrelációt egyetlen nyelvtanulási készség esetében sem, azaz az árnyékkutatásban részt vevő tanulók nyelvi készségeire vonatkozó éhatékonyságát összességében nem növelte az árnyékkutatás.

#### 5. tézis

Megállapíthatjuk, hogy a vármegyeszékhelyen élő, felsőfokú végzettségű anyák fiúgyermekai magasabb éhatékonysággal rendelkeztek, attól függetlenül, hogy részt vettek-e angol nyelvi árnyékkutatásban vagy sem. A nyelvtanulók magasabb fokú éhatékonysága pozitív hatással volt a nyelvvizsga eredményességére mind az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő, mind az abban részt nem vevő nyelvtanulók esetében. Míg az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók összességében – feltételezésünkkel ellentétben – nem tettek szert magasabb mértékű éhatékonyságra, a nem vármegyeszékhelyen élő, felsőfokú iskolázottságú anyák lány gyermekeinek éhatékonysága szignifikánsan megnőtt az árnyékkutatásban való részvétel eredményeként. Megállapítjuk, hogy az árnyékkutatás nem fejtett ki hatást a nyelvtanulók éhatékonyságára a nyelvi készségeit illetően. Ötödik hipotézisünk nem igazolódott be.

### **A kutatás relevanciája és implikációi**

Kutatásunk neveléstudományi relevanciája többféle okkal támasztható alá; disszertációnk egyik legfontosabb újdonságértéke abban rejlik, hogy tudomásunk szerint korábban még nem történtek magyarországi kutatások kifejezetten az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók és családjaik vonatkozásában. Míg a nemzetközi szakirodalom bővelkedik az árnyékkutatás jelenségére irányuló kutatásokban, és az utóbbi években egyre inkább előtérbe került az angol nyelvi árnyékkutatás kutatása, a magyarországi árnyékkutatás-kutatások nem

tárják fel a kiegészítő angol nyelvi árnyékkoktatás jellegzetességeit, így kevés információval szolgálnak a tudományos diskurzus számára e szűk terület tekintetében.

Kutatásunk relevanciájához járul hozzá az is, hogy az árnyékkoktatás jelenségét több aktor nézőpontjából veszi górcső alá: egyrészt az árnyékkoktatás iránti kereslet oldaláról ugyan elsősorban a nyelvtanulókat szólítjuk meg kvantitatív kutatásunkban, de a kvalitatív kutatások segítségével képet kapunk az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók szüleinek percepciójáról is, akik fontos mozgatórugói az árnyékkoktatás jelenségének. Mindemellett közvetett módon – a nyelvtanulók válaszai alapján értékes következtetéseket tudunk levonni a nyelvtanárokkal kapcsolatban is. Kutatásunk újdonságértéke abban rejlik, hogy mind szektorközi összehasonlításban, mind eltérő intézményi szinten keres összefüggéseket az angol nyelvi árnyékkoktatás területén.

Kutatásunk ily módon hiánypótló jelleggel világít rá arra, hogy Magyarország egy hátrányos régiójában milyen demográfiai sajátosságok jellemzik az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulókat, valamint családjaik kulturális és anyagi tőkeforrásait. Területi vonatkozásban választ kapunk olyan kérdésekre, melyek az angol nyelvi árnyékkoktatás-kutatás jelenleg még feltáratlan területei: a nyelvtanulók szocioökonómiai háttere, az árnyékkoktatásban való részvételük célja és az árnyékkoktatás hatékonysága, valamint a társas támogatottság szerepe közötti összefüggésekre a nyelvtanulásban. Kutatásunk *módszertani* jelentősége abban rejlik, hogy a szekvenciális feltárási jellegéből adódóan, a saját mérőeszközünk konstruálásán keresztül árnyalt képet kapunk a családok és nyelvtanulók angol nyelvi árnyékkoktatásban való jellegzetességeiről. Kutatásunk nyelvpedagógiai jelentősége abban érhető tetten, hogy olyan intervenciós lehetőségeket kínál a nyelvtanárok számára, amelyek elősegítik a hatékonyabb nyelvtanítási és tanulási folyamatokat. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a nyelvtanulók elsősorban nyelvtanáraik támogatására támaszkodhatnak angol nyelvi tanulmányaik során. Ennek fényében kiemelten fontos a **nyelvtanárok tanulásmódszertani továbbképzése**, mivel az általuk alkalmazott tanítási módszerek meghatározó szerepet játszanak a tanulók motivációjának és célorientáltságának növelésében, ezáltal erősítve énhatékonyságukat. A tanulóközpontú nyelvoktatás, például a pármunka és a kiscsoportos munkaformák alkalmazása, elősegíti a tanulók aktív részvételét a tanulási folyamatban. Ezzel párhuzamosan a nyelvi készségek egyensúlyának fenntartása, különösen a beszédképesség fejlesztésének hangsúlyozása, hozzájárul a nyelv intenzív használatához, amely pozitív hatással van a tanulók önbizalmára és nyelvhasználati kompetenciájára.

Javasoljuk a **differenciált nyelvtanítási módszerek** alkalmazását, beleértve a tanulói stílusok beazonosítását és az ezekhez igazodó tanítási stratégiák kidolgozását. A **személyre szabott tanterv** kialakítása lehetőséget biztosít arra, hogy a nyelvórák a tanulók egyéni szükségleteihez és képességeihez igazodjanak. A nyelvtanárok számára indokolt lenne olyan továbbképzések szervezése, amelyek a motivált nyelvtanításra és a differenciált oktatási technikákra összpontosítanak. A motiváció fenntartása érdekében kulcsfontosságúnak tartjuk a **tanulási stratégiák fejlesztését**. Az indirekt tanulási stratégiák, például a célkitűzések megfogalmazása és a tanulás szervezése, támogathatják a nyelvtanulók önszabályozó tanulását. Emellett az egyéni konzultációk beépítése a tantervbe és a tanmenetbe segítheti a tanulók konkrét célok kitűzését és azok folyamatos nyomon követését.

Az értékelési módszerek terén előnyös lenne a **tanulóközpontú, konstruktív visszacsatolás** bevezetése. Az alternatív értékelési formák, például a diagnosztikus tesztek és a személyre szabott visszajelzés, hozzájárulhatnak a tanulók egyéni igényeinek figyelembevételéhez. Ez különösen fontos az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú diákok számára, akik esetleg kevesebb támogatást kapnak otthoni környezetükben, így az oktatás során kapott személyes figyelem kompenzációs szereppel bírhat.

Kutatásunk rávilágít arra, hogy a nyelvtanárok mellett fontos szerepet töltenek be az **osztálytársak** egymás tanulásának támogatásában. A kortárs támogatás (peer-support) beépítése a nyelvtanításba elősegíti az együttműködést, fejleszti a kommunikációs készségeket, és támogató tanulási környezetet teremt. Pár- és kiscsoportos tevékenységek alkalmazásával a tanulók aktívabb szerepet vállalhatnak saját tanulási folyamatukban. Emellett kortárs korrepetáló programok létrehozása számos előnnyel járhat. Egyrészt, ezen programok alkalmazásával elérhetőek olyan hátrányosabb helyzetben lévő nyelvtanulók is, akik gyakran nem értesülnek tanulási lehetőségeikről. A társaiktól kapott egyéni figyelem és a célzott támogatás hozzájárulhat ahhoz, hogy felzárkózzanak tanulmányaikban, és önbizalmuk, motivációjuk, valamint társas kompetenciáik is növekedjenek. Másrészt, ezen programok a kortárs oktatóknak lehetőséget teremtenek arra, hogy elmélyítsék a téma megértését, értékes készségeket fejlesszenek ki, növeljék önbizalmukat, és jelentős mértékben támogassák társaik tanulását; mindez hozzájárulhat a kortárs oktatók tudományos és személyes fejlődéséhez. A kortárs oktatóknak felajánlott teljesítményigazolások, és az önkéntes órák hivatalos elismerése – amely értékes lehet az egyetemi jelentkezéseknél vagy a közösségi szolgálat követelményeinek teljesítésében –, ösztönzően hathatnak arra, hogy a nyelvtanulók motiváltan vegyenek részt a társaik támogatásában.

Kutatásunk fontos eredménye, hogy az édesanyák kulturális tőkeforrásként meghatározó szereplők a nyelvtanulásban. Az anyák végzettsége összefüggésbe hozható az árnyékoktatásban való részvétellel és a nyelvtanulási eredményességgel. Az **anyák bevonása** a nyelvoktatásba *neveléstudományi* szempontból jelentős. Egyrészt, a szülők aktív részvétele, különösen az anyák részvétele a gyermekek oktatásában, fokozhatja az otthoni tanulás támogatását, ezáltal csökkentve a további kiegészítő angol nyelvi árnyékoktatás iránti igényt. Másrészt, az anyai részvétel elősegítheti a támogató tanulási környezet megteremtését, amely pozitívan hat a nyelvtanuló belső motivációjára, csökkentve a külső korrepetálás szükségességét. Mindezek alapján – mivel a magasan képzett anyák jobb kulturális erőforrásokkal és stratégiákkal rendelkezhetnek gyermekeik tanulási szükségleteinek támogatására– kiemelten fontos az alacsonyabb iskolázottságú anyákhoz való odafordulás az iskola, a pedagógus részéről. Ez egyfelől megvalósulhat szorosabb kapcsolattartás vagy egyéni konzultációk felajánlásán keresztül. Ugyanakkor hasznos lehet a szülők számára indított különböző nyelvtanulási programok alkalmazása diákmentorok bevonásával. Ilyen programok lehetnek például nyelvtanulási tanfolyamok indítása, aminek keretében az anyáknak lehetőségük nyílna arra, hogy megtapasztalják a nyelvtanulás élményét, valamint alapvető nyelvi készségekre tegyenek szert. Szintén kiváló megoldás lehet olyan nyelvi napok szervezése, amelyeken a szülők is részt vehetnek és kipróbálhatják magukat különböző nyelvtanulási helyzetekben. Emellett olyan nyelvtanulással kapcsolatos workshopok és kurzusok szervezése is hasznos lehet, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az anyák képesek legyenek arra, hogy gyermekeiket nagyobb mértékben tudják támogatni.

### **A kutatás limitációi**

Kutatásunk limitációkkal rendelkezik. Ennek oka, hogy az árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók egy szűk szegmensének a mérését végeztük, így kutatásunk során nem volt lehetőségünk arra, hogy általánosítható következtetéseket vonjunk le. Egyrészt a kényelmi minta alkalmazása miatt a kutatásban szereplő minta nem reprezentatív a populációt tekintve, így előfordulhatnak torzítások. Másrészt nem nyílt lehetőségünk a társadalom széles rétegei közötti elemzések végzésére, és kutatásunkban elsősorban középosztálybeli családok gyermekeit értük el, így szintén nincs lehetőségünk a társadalom egészét érintő következtetések levonására. Harmadrészt kvalitatív kutatásunkban a szülők véleményét kérdeztük gyermekeik angol nyelvi árnyékoktatással kapcsolatos tapasztalatairól, motivációiról és az árnyékoktatás vélt hatásáról. Ezáltal eredményeink a szülők perspektívájára világítanak rá, egyfajta szűrőn

keresztül, a gyermekek véleménye helyett. Ugyanakkor eredményeink alapján úgy véljük, kutatási célunk megvalósult, kutatási kérdéseinkre választ kaptunk. Egyrészt a minta méretének jellegéből adódóan, másrészt mivel kulcsfontosságú kutatási kérdések megválaszolását tette lehetővé, úgy véljük, hogy értekezésünk hiánypótló módon járul hozzá az angol nyelvi árnyékkoktatásra vonatkozó ismeretek bővítésére, mivel az árnyékkoktatás olyan jellegzetességeire világít rá, melyek további elmélyült kutatások alapjául szolgálhatnak a magyarországi árnyékkoktatás területén.

### Felhasznált szakirodalom

- Baker, D.P., Akiba, M., Le Tendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 1-17.
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Bíró, H. Zs. (2020). Az árnyékkoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio*, 29(2), 243–260. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.5>
- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel, Gy., & Szántó, Z. (Eds.), *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 155–176). Budapest: Aula Kiadó.
- Bray, M. (1999). The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. *Fundamentals of Educational Planning*, 61, Paris: UNESCO International Institute for International Planning (IIEP).
- Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, 15, 381-389.
- Bray, M. (2021). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M., & Ventura, A. (2022). Multiple systems, multiple shadows: Diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai, *International Journal of Educational Development*, 92, 102624, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102624>.

- Bray, M., & Hajar, A. (2023). *Shadow Education in the Middle East. Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Routledge: London.
- Ceglédi, T., & Szabó, A. (2014). Középiskolások és hallgatók az árnyékkutatásban. In Ceglédi, T., Gál, A., & Nagy, Z. (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp.257-274.). Debrecen: A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary).
- Chrappán, M., & Bencze, R. (2020). Curriculum Changes in Hungary. In Janík, T., Porubský, Š., Chrappán, M., & Kuszák, K. (Eds.), *Curriculum Changes in the Visegrad 4: 3 Decades After the Fall of Communism* (pp. 31-62.). Münster-New York: Waxmann.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Csizér, K., & Öveges, E. (2020). Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei. *Modern Nyelvoktatás*, 26 (1-2), 44-58. Elérés forrás <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1459>
- Csizér, K., & Öveges, E. (2021). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3-4), 86–101. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1478>
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation* (Vol. 4, pp. 43-69). Working papers in applied linguistics.
- Einhorn., Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Entrich, S. R. (2018). *Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications*. Chaim: Springer.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev. ed.). Cambridge, MA: Bradford Books/ MIT Press.
- Gordon Győri, J. (2008). Mass education and supplementary private education industry. [Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar]. *Educatio*, 17(2), 253–274.
- Gordon Győri, J. (2020). Árnyékkutatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek, *Educatio*, 29., 171–187.
- Gordon Győri, J. (2024 október 25.). Árnyékkutatás – definíciós és klasszifikációs alapok. XXIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, Magyarország.

- Hegedűs, G. (2021). Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 66–77. <https://doi.org/10.37441/cej/2021/3/2/9342>
- Hegedűs, G. (2022). Exploring the Context of Participation in English Language Shadow Education: Results of a Pilot Study among Secondary School Students. In Kajos, L. F., Bali, C., Preisz, Zs., & Szabó, R. (Eds.), *X. Jubileumi Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2021 Tanulmánykötet=10th Jubilee Interdisciplinary Doctoral Conference 2021 Conference Book* (pp. 319-339). Pécs, Magyarország: PTE Doktorandusz Önkormányzat.
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanuló eredményességre. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. 2. kötet. (pp.127-139). Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet
- Imre, A. (2020). Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. *Educatio*, 29 (2), 222–242. DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.4
- Kálmán, Cs. (2016). *Corporate language education in Hungary: The teacher's role in generating and maintaining the motivation of learners of English*. PhD Dissertation, Budapest
- Kálmán, Cs. (2019). Human resource policy makers', teachers', and adult learners' views on the impact of context- and teacher-generated autonomy on adult learners' L2 motivation: Interview studies in Hungarian corporate contexts. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* 3(2), 49-60. doi: <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.08>
- Kálmán, Cs., & Csizér, K. (2019). Editorial. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* 3(2), 39-40. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.04>
- Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control. In Maher, B.A. (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research*, (Vol.13, pp. 99-171). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-541413-5.50007-3>
- Matheidesz, M., Rádai, P. & Sípos, J. (2006). *Általánosan elérhető nyelvoktató programok Magyarországon. Kutatási Zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Füzetek.
- Matsumura, N. (2016). Virtual Gifted Education in Japan. In Dai, D. Y., & Kuo, C. C. (Eds.), *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects* (pp. 121-146.). Charlotte: Information Age Publishing.

- Medgyes, P. (2011). *Aranykor – nyelvoktatásunk két évtizede: 1989-2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Olaru, I. (2015). Az árnyékoktatás vizsgálata az észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. *Erdélyi Társadalom*, 13(2), 85-106.
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Budapest, Hungary: Oktatási Hivatal.
- Pásku, J. & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59-77.
- Piniel, K. & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523. DOI: 10.14746/ssllt.2013.3.4.5
- Polónyi, I. (2020). Az árnyékoktatás oktatásgazdasági közelítésben. *Educatio*, 29(2), 88–204. DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.2
- Réti, M. (2009). Hogyan változott meg az iskola feladata? Mennyiben terjedt el az árnyékoktatás? Az árnyékoktatás. In *Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcssek Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése* (pp.17-22). Elérés forrás: <https://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> Utolsó letöltés: 2022. június 07
- Schilperoord, J., & Weelden, L. (2018) Rhetorical shadows: The conceptual representation of incongruent shadows. *Spatial Cognition & Computation An Interdisciplinary Journal*. 18(2), 97-114.
- Setényi, J. (2020). Az „árnyékoktatás” metaforájától a tanulási rendszerekig. *Educatio*, 29(2), 261–278. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.6>
- Silova, I., Mark, B., & Zabulionis, A. (2006). Methodoligal Considerations In Silova, I., Budiene, V., & Bray, M. (Eds.), *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. Overview and Country Reports* (pp.61-69.). New York: Open Society Institute.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.

- Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221.
- Zhang, W. (2020). Shadow education in the service of tiger parenting: Strategies used by middle-class families in China. *European Journal of Education*, 55(3), 388-404.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12414>



Nyilvántartási szám: DEENK/99/2025.PL  
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Hegedűs Gabriella  
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola  
MTMT azonosító: 10076774

### A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

#### Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

1. **Hegedűs, G.:** A formális nyelvoktatás és árnyékoltatás összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében.  
In: Megküzdés, fejlődés, nevelés: az Iskola a határon III. konferencia előadásaiából. Szerk.: Podlovics Éva; Erdei Róbert; Kissné Gombos Katalin, Tokaj-Hegyalja Egyetem, Sárospatak, 97-108, 2023, (Sárospataki pedagógiai füzetek, ISSN 0230 0435 ; 32) ISBN: 9786156482143

#### Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

2. **Hegedűs, G., Csépes, I.:** Miért választják a kiegészítő angol nyelvi árnyékoltatást a nyelvtanulók?: Egy északkelet-magyarországi felmérés eredményei.  
*Iskolakultúra. 35* (1), 19-36, 2025. ISSN: 1215-5233.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14232/iskkult.2025.1.19>

#### Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

3. **Hegedűs, G., Csépes, I.:** Participation in Shadow Education in Church- and State-Maintained Schools: The Role of Cultural and Social Capital.  
*Cent. Eur. J. Educat. Res. "Accepted by Publisher"* (2), 1-19, 2025. EISSN: 2677-0326.
4. **Hegedűs, G.:** Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences.  
*Cent. Eur. J. Educat. Res. 3* (2), 66-77, 2021. ISSN: 2677-0326.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.37441/cejerr/2021/3/2/9342>

#### Magyar nyelvű konferencia közlemények (1)

5. **Hegedűs, G.:** Exploring the Context of Participation in English Language Shadow Education: Results of a Pilot Study among Secondary School Students.  
In: X. Jubileumi interdiszciplináris doktorandusz konferencia 2021 tanulmánykötet = 10th jubilee interdisciplinary doctoral conference 2021 conference book. Szerk.: Kajos Luca Fanni; Bali Cintia; Preisz Zsolt; Szabó Rebeka, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 322-339, 2022. ISBN: 9789634298199





Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (3)

6. **Hegedűs, G.**, Csépes, I.: Az oktatás szintere és a magán nyelvoktatásban való részvétel összefüggéseinek vizsgálata (Egy Észak-kelet magyarországi gimnáziumi tanulók és elsőéves egyetemista hallgatók körében végzett kutatás eredményei).  
In: XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Oktatás és nevelés a társadalmi jólét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában: Absztraktkötet. Szerk.: Bocsi Veronika, Csók Cintia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 92, 2024. ISBN: 9789634906551
7. **Hegedűs, G.**: A formális angol nyelvtanítás és az árnyékoktatásban való részvétel közötti összefüggések feltárása egy kvalitatív pilot tanulmány keretében.  
In: Oktatás egy változó világban - Kutatás, innováció, fejlesztés: absztraktfüzet. Szerk.: Juhász Erika, Kattein-Pornói Rita, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 273, 2022. ISBN: 9786155657115
8. **Hegedűs, G.**: Az árnyékoktatásban való részvétel motivációi, hatásai és eredményei az angol nyelv tanításában.  
In: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia: A neveléstudomány válasza a jövő kihívásaira : Absztraktkötet. Szerk.: Molnár Gyöngyvér, Tóth Edit, MTA Pedagogia Tudományos Bizottsága; SZTE Neveléstudományi Intézet, Szeged, 351, 2021. ISBN: 9789633068335

Idegen nyelvű absztrakt kiadványok (4)

9. **Hegedűs, G.**: Private English language tuition and the significance of cultural capital.  
In: Book of Abstracts of the 6th International Conference on Future of Education 2023 (Future Edu 2023). Ed.: Brian D. Beitzel, International Institute of Knowledge Management, Pitakotte, Srí Lanka, 80, 2023. ISBN: 9786245746378
10. **Hegedűs, G.**, Major, E.: Cultural capital and educational achievement in shadow education: results of a quantitative study on private language tutoring.  
In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts /szerk. Kajos Luca Fanni, Bali Cintia, Puskás Tamás, Horváth-Polgár Petra Ibolya, Glázer-Kniesz Adrienn, Tislér Ádám, Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 156, 2022. ISBN: 9789636260699
11. **Hegedűs, G.**: The interrelationship between the methods used in EFL teaching and participation in shadow education.  
In: Oktatás egy változó világban - Kutatás, innováció, fejlesztés: absztraktfüzet. Szerk.: Juhász Erika - Kattein-Pornói Rita), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 244, 2022. ISBN: 9786155657115





12. **Hegedűs, G.:** Motivations, effects, and outcomes of participation in shadow education in English language teaching.

In: Contemporary Crossroads: Studies in English Applied Linguistics: Book of Abstracts.

Szerk.: Csizér Kata; Dóczy Brigitta; Illés Éva; Katona László; Kálmán Csaba; Öveges Enikő;

Tankó Gyula; Tartsay Németh Nóra; Wind Attila, Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Budapest, 32, 2021. ISBN: 9789634893776

### További közlemények

#### Magyar nyelvű könyvrészletek (3)

13. **Hegedűs, G.:** Ahol a szülői közösség a pedagógiai koncepció egyik alapköve. Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és AMI - Nyíregyháza.

In: Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai : Intervenciók, programok, gyakorlatok

pedagógusoktól pedagógusoknak. Szerk.: Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bacskai

Katinka, Pally Katalin, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ,

Debrecen, 268-273, 2024, (Oktatókutatók Könyvtára, ISSN 2064-9312 (nyomtatott); 2732-

1800 (online) ; 21) ISBN: 9786156012258(nyomtatott)

14. Bacskai, K., **Hegedűs, G.**, Pally, K., Zoller, K., Ceglédi, T.: Bevezetés a nemzetközi intervenciók, programok fejezetéhez.

In: Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai : Intervenciók, programok, gyakorlatok

pedagógusoktól pedagógusoknak. Szerk.: Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bacskai

Katinka, Pally Katalin, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ,

Debrecen, 22-23, 2024, (Oktatókutatók Könyvtára, ISSN 2064-9312 (nyomtatott); 2732-

1800 (online) ; 21) ISBN: 9786156012258

15. Major, E., **Hegedűs, G.:** Megvalósuló jó gyakorlatok a szülők-pedagógusok tudatos kapcsolattartásában: ahogy a pedagógusok látják.

In: Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban. Szerk.:

Gordon Györi János, Bajzáth Angéla, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és

Pszichológiai Kar; Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság,

Budapest, 97-107, 2024, (Új kutatások a neveléstudományokban 2023) ISBN:

9789634896777

#### Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

16. Bacskai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., **Hegedűs, G.**, Major, E., Rétháti, C., Pusztai, G.: A szülői bevonódás és az eredményesség összefüggései Magyarországon az Országos kompetenciamérés adatai alapján.

*Különleges bánásmód. 10 (4), 7-20, 2024. EISSN: 2498-5368.*

DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7>





Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

17. Ridzig, G., Hrabéczy, A., **Hegedűs, G.**: Teaching English for Students with Special Educational Needs During the Pandemic.  
*Cent. Eur. J. Educ. Res.* 6 (1), 20-31, 2024. EISSN: 2677-0326.  
DOI: <https://doi.org/10.37441/cejr/2024/6/3/13357>
18. **Hegedűs, G.**: Contemporary language motivation theory - 60 years since Gardner and Lambert (1959).  
*Hung. educ. res. j.* 10 (2), 176-179, 2020. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/063.2020.00018>

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

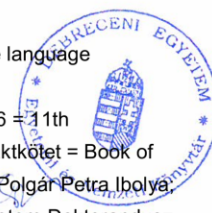
19. Bacskaï, K., Bencze, Á., Dorogi, A., **Hegedűs, G.**, Major, E., Rétháti, C., Pusztai, G.:  
Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungary Schools: Patterns of Hidden Resources.  
*Egít. Arast.* 109, 222-237, 2024. ISSN: 1302-597X.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2024.109.013>  
IF: 0.8 (2023)

Egyéb folyóiratközlemények (2)

20. **Hegedűs, G.**, Godó, K.: Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet: a nyelvérték és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy Kelet-Magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulóinál. = [Language learning in low socio-economic situation: Correlations between language aptitude and success in foreign language learning in the case of 11?12-year-old students from low socio-economic backgrounds in eastern Hungary].  
*Hung. educ. res. j.* 13 (2), 316-317, 2022. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2022.00195>
21. **Hegedűs, G.**: Curriculum Changes in the Visegrad Four: Three Decades After the Fall of Communism by Tomáš Janík, Štefan Porubský, Magdolna Chrappán, Kinga Kuszák.  
*Cent. Eur. j. educ. res.* 3 (3), 144-146, 2021. EISSN: 2677-0326.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.37441/cejr/2021/3/3/10062>

Idegen nyelvű konferencia közlemények (1)

22. **Hegedűs, G.**, Major, E.: Interrelationships between cultural capital and private language teaching: results of a quantitative pilot study.  
In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts. Szerk.: Kajos Luca Fanni; Bali Cintia; Puskás Tamás; Horváth-Polgár Petra Ibolya; Glázer-Kniesz Adrienn; Tislér Ádám; Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 269-280, 2022. ISBN: 9789636260705





Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (5)

23. Major, E., Bencze, Á., Dorogi, A., Rétháti, C., **Hegedűs, G.**: A szülői bevonódás mintázatai az Országos kompetenciamérés adatai alapján.  
In: XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet. Szerk.: Bajzáth Angéla, Csányi Kinga, Győri János, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ; ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 35, 2023. ISBN: 9789634896111
24. Major, E., **Hegedűs, G.**: Megvalósuló jógyakorlatok a szülők-pedagógusoktanulók kapcsolattartásában.  
In: XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet. Szerk.: Bajzáth Angéla, Csányi Kinga, Győri János, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ; ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 344, 2023. ISBN: 9789634896111
25. Major, E., **Hegedűs, G.**: Megvalósul-e az értékteremtő nevelés a családban?  
In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts. Szerk.: Kajos Luca Fanni, Bali Cintia, Puskás Tamás, Horváth-Polgár Petra Ibolya, Glázer-Kniesz Adrienn, Tislér Ádám, Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 147, 2022. ISBN: 9789636260699
26. **Hegedűs, G.**, Major, E.: Megvalósuló jó gyakorlatok a szülők-pedagógusok-tanulók kapcsolattartásában.  
In: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Steklács János, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 72, 2022. ISBN: 9789636260576
27. Ceglédi, T., Pally, K., **Hegedűs, G.**, Orgován, V., Balogh, J.: Mit (nem) tudunk a roma szülőkről? Egy szisztematikus szakirodalom-elemzés tanulságai nemzetközi perspektívából.  
In: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Steklács János, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 177, 2022. ISBN: 9789636260576

**A közlő folyóiratok összesített impakt faktora: 0,8**

**A közlő folyóiratok összesített impakt faktora (az értekezés alapjául szolgáló közleményekre): 0**

A DEENK a Jelölt által a Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudánymetriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2025.03.19.

